

Helsper, Werner

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 151-168



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner: Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 151-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215662 - DOI: 10.25656/01:21566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215662>

<https://doi.org/10.25656/01:21566>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

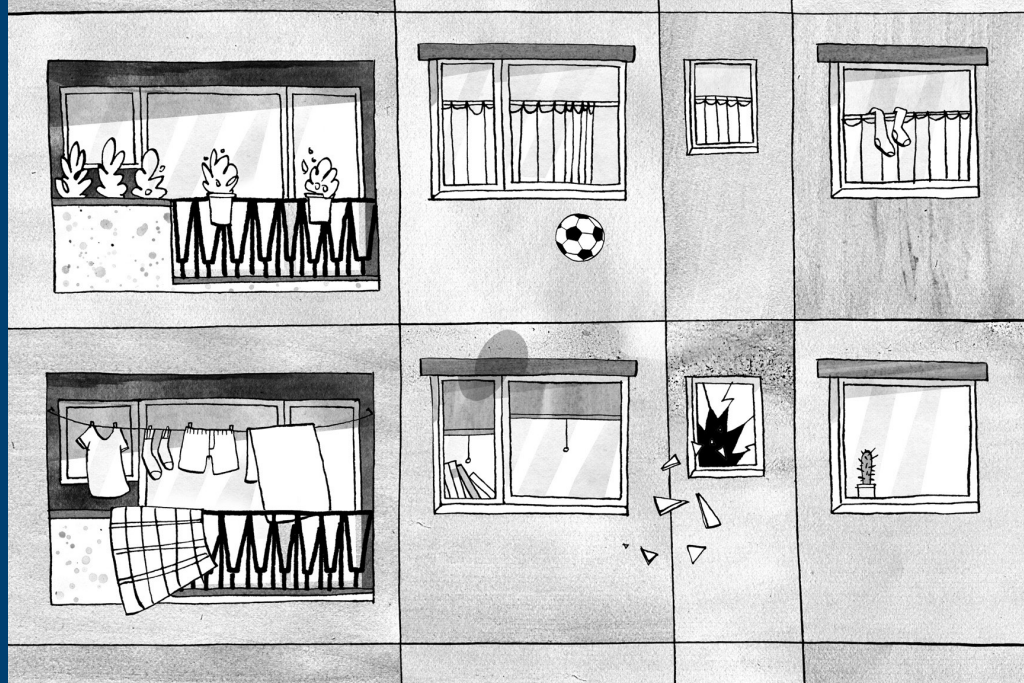


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring

Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann

Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
der Medizin 281

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung¹

Die Diskussion um die Relevanz des Besonderen kann in einen soziohistorischen Horizont eingerückt werden. Adorno und Horkheimer gehen in der *Dialektik der Aufklärung* davon aus, dass das Besondere dem Allgemeinen in gesellschaftlichen Rationalisierungsprozessen anheimfällt:

„Die bürgerliche Gesellschaft ist beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges kompatibel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert. Der Aufklärung wird zum Schein, was in Zahlen, zuletzt der Eins, nicht aufgeht.“ (Horkheimer & Adorno 1978, 11)

Die Dominanz der Abstraktion, der Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine wird mit der Quantifizierung des Sozialen in Zusammenhang gebracht: Die

1 Ich bin ein Vertreter des strukturtheoretischen Professionsansatzes (vgl. Helsper 2016). Dies mag an einigen Stellen implizit in meine Argumentation mit einfließen. Allerdings geht es in diesem Beitrag nicht um eine strukturtheoretische Positionierung. Vielmehr versuche ich in diesem Beitrag systematisch herauszuarbeiten, welche grundlegende erkenntnistheoretische Herausforderung mit der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem verbunden ist und versuche das bis in die Positionierung ausgewählter method(olog)ischer Forschungs- und Theorieansätze zu verfolgen, die ja für eine fallrekonstruktive Lehrer*innenbildung die entscheidende Grundlage bilden. Das ist mit einem zentralen Fokus von Professionstheorien verbunden: Der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion (vgl. Oevermann 1996) bzw. der Paradoxie von Schema-F-Erklärungen und Fallverstehen (vgl. Schütze 1996), was sowohl für das professionelle Handeln als auch für die erste, die universitäre Professionalisierung von Lehrpersonen zentral ist. Die folgende Argumentation beansprucht also nicht, die allein *seligmachende* Variante einer kasuistischen Lehrer*innenbildung zu sein. Natürlich ist ein vermittlungslogischer Umgang mit ausgearbeiteten Fällen – etwa zur Veranschaulichung und Konkretisierung dessen, was Stigmatisierung, Diskriminierung, Entgrenzung im Lehrer*innenhandeln sein kann, um Individualisierung und Inklusion im Unterricht konkret zugänglich oder theoretische Konstrukte verständlich zu machen – hoch bedeutsam und eine äußerst sinnvolle Form kasuistischen Arbeitens. Darin aber erfolgt keine umfassende reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie, die ja für das Verstehen und die Erschließung des Konkreten, des Situativen, des Individuellen unumgänglich ist. In diesem Beitrag geht es also um den idealtypischen und *radikalen* Entwurf einer fallrekonstruktiven Lehrer*innenbildung, die in die reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie einführt – und zwar durch eine ungeschmälerte abduktive Forschungslogik der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem hindurch.

Zahl ist gegenüber dem Konkreten die Abstraktion schlechthin (vgl. Vormbusch 2012; Mau 2017). In den Todeszahlen der Pandemie geht das individuelle Sterben des Einzelnen ebenso unter, wie in den quantitativen Größen der PISA-Studien die individuelle Bildungsbiographie und Schulerfahrung von Schüler*innen oder im Hirsh-Faktor, dem metrischen Ranking wissenschaftlicher Reputation, was Wissenschaftler*innen inhaltlich und wie erforschen. Gegenüber diesen übergreifenden Trends der quantitativen Zugänge, der Quantifizierung des Sozialen und der Hierarchisierung durch Rankings und Ratings (vgl. Ringel & Werron 2019) erschien die Fallstudie lange Zeit als wissenschaftlicher Ort, an dem das Singuläre zu Wort kommen konnte. Hier scheint sich – so meine Beobachtung – auch in den qualitativen Zugängen etwas zu verschieben. Auch in der qualitativen Forschung scheint sich eine Entwicklung hin zu Generalisierungen zu ergeben. Der Durchgang durch das Konkrete erscheint eher als Umweg, als etwas, das man auch übergehen kann. Dem scheint ein Trend beim Lesen qualitativer Studien zu entsprechen: Wer kennt nicht die Lesepraxis, die Fälle beim Lesen auszusparen nach dem Motto: „mag ja interessant sein, aber das Eigentliche steckt doch in der Theoretisierung und Typenbildung“.

In diesem Beitrag soll der Bedeutung des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung nachgegangen werden. Nicht nur, weil in ihr die Qualität des Besonderen aufgehoben ist, sondern weil die Erschließung des Konkreten hochgradig relevant für die Erkenntnisbildung und insbesondere die pädagogische Professionalisierung ist. Die Argumentation vollzieht sich über die folgenden Schritte: Zuerst werden zwei Positionen zur Bedeutung des Falles in der Lehrer*innenbildung ins Gespräch gebracht. Im Anschluss daran wird für exemplarisch ausgewählte methodologische Zugänge jeweils die Bedeutung des Einzelfalles und dessen Stellenwert für die Erkenntnisbildung skizziert. Dies mündet in ein Plädoyer für die nicht ersetzbare Bedeutung der Erschließung des Einzelfalles und die Einführung in die reflexive Handhabung der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem für die pädagogische Professionalisierung.

1 Der Fallbezug als Königsweg universitärer Lehrer*innenbildung?

Wenn wir uns bei Protagonist*innen kasuistischen Arbeitens in der Lehrer*innenbildung umschauen, finden wir selbst dort deutliche Kontraste. Andreas Gruschka (2013) erklärt in seiner Auseinandersetzung mit der empirischen Bildungsforschung im Anschluss an PISA, dass sich ein zunehmender Widerstand der Praktiker*innen gegen diese Form von Forschung zeige. Denn die Metaanalysen und abstrakten Kausalkonstruktionen zur Unterrichtswirksamkeit erreichten die komplexe Praxis des Unterrichtsgeschehens nicht. Auf die Frage, ob man überhaupt eine Bildungsforschung brauche, gibt Gruschka die Antwort, ja – aber eine andere,

- „- eine, in der sich die Praxis wiedererkennen kann
- eine, die die Praxis als Anregung für ihre Veränderung erlebt und nicht als Bedrohung oder Überforderung
- eine, die ihr ermöglicht zu erkennen, wie und warum das gut Gemeinte oft nicht gut wird.“ (Gruschka 2013, 5)

Eine derartige Bildungsforschung verortet er in der Erstellung von „exemplarisch ansetzenden Fallstudien“ (ebd.) und einer Sammlung von Fällen, als „dem Ernstnehmen der natürlichen Protokolle dieser Praxis (...), nicht aber in der Produktion von Daten, die letztlich mit Artefakten an das heranreichen sollen, was sie so gar nicht mehr in den Blick nehmen“ (ebd.). Unter der Hand gerät Gruschkas Kritik an den Kausalitätskonstruktionen der empirischen Bildungsforschung zum Entwurf einer Wirkungshoffnung auf Lehrer*innenprofessionalisierung in der Arbeit mit Fällen – also zu einer Art Kausalitätsersatzkausalität – selbst wenn er davor warnt, dass man sich dabei davor hüten müsse zu suggerieren, „mit ihrer Hilfe sei der Erfolg herzustellen“ (ebd., 6).

Andreas Wernet weckt grundlegende Zweifel gegenüber der Absicht, Fälle zum Königsweg in der Lehrer*innenbildung zu stilisieren (vgl. Wernet 2016). Der Praxisanspruch, der an die universitäre Lehrer*innenbildung herangetragen werde, werde dann, wenn er als Anspruch ernst genommen wird, erst zu einem grundlegenden Problem, das sich aber gerade nicht lösen lasse, sondern lediglich in Form einer „Imagerie“ bearbeitet werden könne. Denn wenn das wissenschaftliche Studium praxisrelevant sein müsse, dann stehe es „im Dienste der wissenschaftlichen Entwertung des Lehramtsstudiums“ (ebd., 300). Es gehe dann nicht um die ungeteilte wissenschaftliche Reflexivität und die methodisierte Geltungsüberprüfung, sondern um eine praxistaugliche *Light-Version* des Studiums, das seine Tauglichkeit für außerwissenschaftliche Belange unter Beweis zu stellen habe. Damit würde das wissenschaftliche Studium für sich etwas Unmögliches reklamieren, nämlich in Praxisvollzüge einzuführen. Wer Praxistauglichkeit zum zentralen Bezugspunkt der universitären Lehrer*innenbildung mache, schwäche genau das, was das Studium vor allem vermag – nämlich in einen wissenschaftlichen Forschungshabitus einzuführen:

„Denn nimmt sie die Rolle, ein für die berufspraktische Ausbildung privilegiert zuständiger Ort zu sein, an, haftet ihr unweigerlich das Aroma der Nichtwissenschaftlichkeit an. Um aber als Wissenschaft ernst genommen zu werden, muss sie sich vom Praxisanspruch distanzieren; mindestens soweit, dass sie für Wissenschaft und Praxis steht. Denn die radikale Zurückweisung des Praxisanspruchs würde der Disziplin den legitimatorischen Boden, auf dem sie steht, unter den Füßen wegziehen.“ (ebd., 302)

In diesem Dilemma scheint die Kasuistik der rettende Ausweg zu sein. Denn einerseits ist sie *dicht an der Praxis dran* und erscheint praxisgesättigt: An einem Videoausschnitt aus dem Geschichtsunterricht zu arbeiten oder ein Wortzeugnis

zu analysieren – das ist zwar keine schulische Praxis, hat aber auch nicht den *Geruch* der Praxisferne. Und zugleich ist es ein forschender Erkenntnisprozess, der sich mit schulischen Gegenständen auseinandersetzt. Der Erfolg einer kasuistisch orientierten Lehrer*innenbildung scheint genau darauf zu beruhen,

„dass sie [scheinbar, W. H.] die Chance eröffnet, die konkurrierenden und wechselseitig sich ausschließenden Imagerien von Praxisanspruch und Wissenschaftlichkeit zu versöhnen und selbst die Imagerie der Vermittlung von Theorie und Praxis hervorzu-
bringen.“ (ebd., 307)

Allerdings diagnostiziert Wernet bei der kasuistischen Lehrer*innenbildung eine Metamorphose: In Umkehrung der Entpuppung der Larve zum wunderschönen Schmetterling sieht er hier eher eine Rückverwandlung des Schmetterlings in eine Larve: kasuistische Lehrer*innenbildung behelligt nicht mit allzu viel Theorie, ist niedrigschwellig, lässt verschiedene Perspektiven zu und alle zur Geltung kommen, erfolgt als *Gruppenarbeit* und mutiert unter der Hand zur wissenschaftlichen Erkenntnisbildung *light*. In der Praxis der Hochschullehre dominiere dann die Imagerie der Praxisrelevanz durch Fallbezug über die forschende Erkenntnisbildung. Damit votiert Wernet nicht gegen eine fallrekonstruktive Lehrer*innenbildung. Er votiert aber dafür, die kasuistische Lehrer*innenbildung nicht als Praxisvermittlungsversprechen zu installieren und sie unter der Hand zur besser auf Praxis vorbereitenden Lehrer*innenbildung zu stilisieren. Denn damit fange sich die kasuistische Lehrer*innenbildung genau die Probleme ein, von denen sie sich doch eher lösen wolle: nämlich mit dem Fallbezug wirksamer auf die Praxis vorbereiten zu können und das Studium damit zu überfrachten.

Damit sind wir beim Gegenstand: Denn – nimmt man die Argumentationslinie Andreas Wernets ernst – dann reproduziert sich die Problematik des Praxisanspruchs in den aus der Praxis entnommenen Fällen selbst. *Erstens* ist die Fallrekonstruktion gerade nicht Forschung oder Wissenschaft *light*. Vielmehr findet sich in der rekonstruktiven Erkenntnisbildung die ganze Riskanz und Ungewissheit eines forschenden Erkenntnisprozesses, dessen Ergebnis nicht vorwegzunehmen ist, vollumfänglich scheitern kann und als Abduktion zu verstehen ist. Es sind für Studierende Zumutungen, sich in einer Haltung der *künstlichen Naivität*, der Kontextfreiheit, der Befremdung – alles methodische Vorkehrungen, um der kurzschlüssigen Subsumtion der Deutungen unter das Bekannte zu entgehen – mit Fällen auseinanderzusetzen. Diese Zumutungen sind nicht gering zu veranschlagen und lösen Irritationen aus: Wieso soll man erst einmal einklammern, dass es sich um Unterricht handelt, wo man das doch weiß und genau kennt, was Unterricht ist? So eine Nachfrage bei der Vorgehensweise in der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion.

Das Problem steigert sich *zweitens* dadurch, dass der Stellenwert von Fällen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess selbst alles andere als unumstritten ist. Hier zeigen sich auch in qualitativen Forschungszugängen sehr unterschiedliche Posi-

tionen. Im Folgenden werde ich zum Stellenwert von Fällen innerhalb der (erziehungs-)wissenschaftlichen Erkenntnisbildung kommen, die ja als Voraussetzung in eine fallrekonstruktive Lehrer*innenbildung eingehen.

2 Der Status des Einzelfalls im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess – ein Systematisierungsversuch

Wenn es um eine Systematisierung der Bedeutung von Fällen in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung geht, dann ist zu fragen, wonach geordnet werden soll. Der hier verfolgte Systematisierungsversuch befragt unterschiedliche method(olog)ische Forschungsansätze darauf, welchen Stellenwert sie der Rekonstruktion des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung geben. Im Unterschied zu wichtigen Unterscheidungen der Fallerschließung – etwa der von „Fallstudie“ und „Fallbeschreibung“ (Oevermann 2000, 60f.) oder einer „rekonstruktiven“ und einer „praxisreflexiven Kasuistik“ (Kunze 2016) – wird hier differenzierter nach dem Stellenwert des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung gefragt: Ist der Einzelfall eher ein kurzes Durchgangsstadium zum *Eigentlichen* der Generalisierung? Werden Einzelfälle erhoben, die dann nicht mehr systematisch Beachtung finden? Oder ist der Einzelfall *der* entscheidende Erkenntnis-schritt zur Generalisierung und theoretischen Abstraktion (vgl. Funcke & Loer 2019; Ecarius & Schäffer 2020)?

Die Systematisierung von methodologischen Positionen erfolgt entlang von zwei Achsen: Auf der horizontalen Achse werden Ansätze danach unterschieden, ob sie überhaupt eine Einzelfallorientierung aufweisen, etwa ob Einzelfälle erhoben werden. Auf der vertikalen Achse wird danach unterschieden, welchen Stellenwert Einzelfälle für die Erkenntnisbildung besitzen, ob der Einzelfall dafür entscheidend oder unbedeutend ist. Die Extremvarianten sind augenscheinlich: Wo es keine Einzelfallorientierung des forschenden Zuganges gibt, können Fälle auch nicht relevant für die forschungsbezogene Erkenntnisbildung werden. Allerdings: Die Deutlichkeit in der bei einer vorliegenden Einzelfallorientierung der Einzelfall auch zentral für die Erkenntnis- oder die Theoriebildung wird, ist durchaus unterschiedlich. Auch das andere Extrem ist eindeutig: Dort, wo eine Einzelfallorientierung vorliegt, ist nicht davon auszugehen, dass Einzelfälle überhaupt keinen Stellenwert für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung gewinnen. Die Extremausprägungen des Quadranten I und die des Quadranten III bleiben also sinnlogisch unbesetzt (vgl. die grau unterlegten Bereiche in der Abbildung). Dazwischen aber ergibt sich ein Spektrum unterschiedlicher Konstellationen, die für ausgewählte Forschungsansätze und methodische Positionen durchgespielt werden können (Abb. 1).²

2 Die anschließende Sichtung und Systematisierung beansprucht ausdrücklich nicht, den jeweiligen Ansätzen oder auch diversen Spielarten dieser method(olog)ischen Positionen umfassend gerecht zu werden. Der Fokus liegt deutlich auf dem Stellenwert des Einzelfalles im jeweiligen Ansatz. Diese

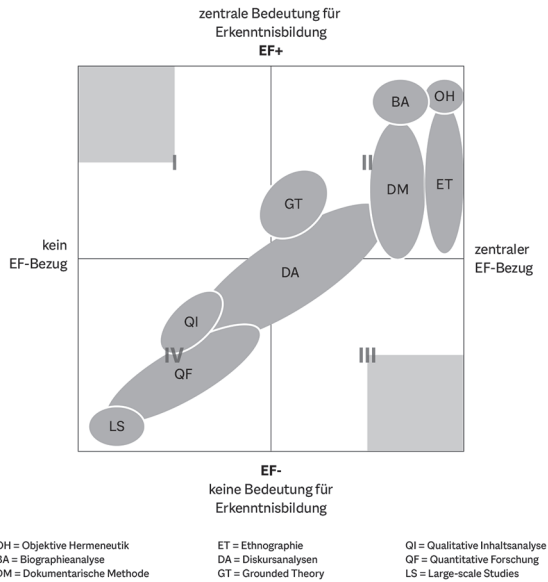


Abb. 1: Bedeutung des Einzelfalles für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung

2.1 Quantitative empirische Bildungsforschung

Bromme u.a. (2014) stellen für die *quantitative empirische Bildungsforschung* eine Hierarchie von Forschungszugängen bezüglich des evidenzbasierten Erkenntniswertes auf: An der Spitze der Erkenntnispyramide stehen systematische Überblicke und Reviews nach möglichst einheitlichen, standardisierten Kriterien. Darunter sind andere, nicht nach übergreifenden standardisierten Vorgaben erfolgende Reviews und insbesondere Metaanalysen eingestuft, mittels derer für spezifische Teilbereiche der gesamte forschungsbasierte Erkenntnisstand aufbereitet und in evidente, uneindeutige, umstrittene bzw. widerlegte Ergebnisse untergliedert werden kann. Darauf folgen Kontrollgruppen- und Längsschnittstudien. Damit enden in dieser Erkenntnispyramide die besonders ertragreichen Forschungszugänge für die evidenzbasierte Erkenntnisgewinnung. Einzelfallstudien (case reports) rangie-

Systematisierung macht auch keine Aussage darüber, welchen Erkenntniswert diese method(olog)ischen Positionen generell für wissenschaftliche Erkenntnisbildung besitzen. Vielmehr werden sie unter einem ganz spezifischen Fokus durchmustert: In welchem Verhältnis stehen in diesen Ansätzen das Besondere und das Allgemeine? Inwiefern ist das Singuläre und Konkrete im jeweiligen Zugang präsent und für die Erkenntnisbildung zentral?

ren auf der zweiten Stufe von unten und gelten bezüglich der evidenzbasierten Erkenntnisbildung als kaum relevanter als Praxisberichte, auch wenn Bromme u.a. konstatieren, dass auch eine Fallstudie „höchst innovativ und bahnbrechend für nachfolgende Studien sein (könnte)“ (ebd., 13). Insgesamt besitzen in der quantitativen Bildungsforschung Fallstudien keinen oder einen untergeordneten Stellenwert und haben allenfalls eine dienende Bedeutung für die Erkenntnisbildung. Sie gelten entweder als explorative Vorstudien, auf denen dann die wissenschaftliche Erkenntnisbildung aufbauen kann. Oder sie gewinnen die Bedeutung der exemplarischen Veranschaulichung statistisch ermittelter Ergebnisse, etwa Best-practice-Beispiele.³

2.2 Objektive Hermeneutik

Der methodologische und theoretische Zugang der *objektiven Hermeneutik* stellt demgegenüber den maximalen Kontrast dar, weil hier der Einzelfall unhintergebar für die Erkenntnisbildung ist. Das Soziale ist immer nur in Form des Konkreten gegeben, wenn dieses Konkrete auf der Ebene staatlicher Strukturierung des Schulsystems auch die Gestalt eines allgemeinen Schulgesetzes annehmen kann. Es sind somit immer Sinnrekonstruktionen, die an Einzelfällen gewonnen werden. Indem aber jede individuierte oder kollektive Lebenspraxis immer einen Ausdruck des Sozialen darstellt, lässt sich durch die Rekonstruktion des Singulären auch auf das sozial Allgemeine zugreifen. Hier spricht Oevermann von der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem:

„Die Fallrekonstruktionen explizieren (...) die historisch konkreten Fälle nicht nur trivial im Hinblick auf ihre objektiv gegebene Individualität, sondern schließen mit der Fallstrukturgesetzlichkeit das ‚Innere‘, den inneren Gehalt dieser Individualität als je einzigartige Subjektivität auf. Aber darin erfassen sie zugleich das diese Besonderheit als Typus sowohl erklärende wie erzeugende ‚Gesetzes-Allgemeine‘.“ (Oevermann 2000, 74)

Die rekonstruierte Sinnstruktur des Singulären ist somit zugleich auch die Rekonstruktion einer sozialen Typik. Gelangt die rekonstruktive Sequenzanalyse über die Formulierung einer riskanten Strukturhypothese und über deren Bestätigung im weiteren Interpretationsverlauf zur Formulierung einer Sinnstruktur des Einzelfalles, dann generiert sie im Durchgang durch das Singuläre eine erste Verallgemeinerung. Das lässt sich etwa an Wernets Rekonstruktion einer schulischen Szene zeigen:

3 Hier wäre es sinnvoll, verschiedene Varianten und Konzeptionen von Triangulations- bzw. Mixed-Method-Zugängen in den Blick zu nehmen, in denen quantitative und qualitative Ergebnisse je spezifisch relationiert werden und auch Fallstudien eine wichtige Bedeutung erhalten. Darauf kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

„Schüler: Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?

Lehrer: Nächste Woche.

Schüler: Oh, Sie haben sie doch schon drei Wochen.

Lehrer: Und wenn ich sie fünf Wochen hätte?

Schüler: Meine Mutter denkt schon, ich hab‘ die weggeschmissen.“ (Wernet 2000, 276)

Für diese Lehrer-Schüler-Interaktion kann die latente Sinnstruktur einer *Entgrenzung* im Lehrerhandeln rekonstruiert werden. Diese Form der Entgrenzung aber repräsentiert zugleich einen Typus deprofessionalisierten Handelns, weil hier die universalistische und spezifische Distanzwahrung nicht erfolgt, sondern die Interaktion durch den Lehrer diffundiert, affektiv dramatisiert und in einen *Machtkampf* mit dem Schüler überführt wird. Die Rekonstruktion dieser Fallstruktur gelangt damit zur Rekonstruktion eines Typus im professionellen Handeln und rekonstruiert damit ein sozial Allgemeines (vgl. auch Kramer 2020).

2.3 Dokumentarische Methode

Forschungszugänge der *Dokumentarischen Methode* weisen bezüglich der Bedeutung des Einzelfalles in den Erhebungs- und Auswertungsschritten Ähnlichkeiten mit der objektiven Hermeneutik auf. Auch hier geht es mit der reflektierenden Interpretation darum, in einer strikt sequenziellen Interpretation die grundlegenden Orientierungen, die positiven und negativen Gegenhorizonte, insgesamt den Orientierungsrahmen des je konkreten Einzelfalles zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion eines kollektiven, institutionellen oder individuellen Orientierungsrahmens bildet einen ersten Verallgemeinerungsschritt, weil in ihm die Orientierungen eines Falles in eine spezifische sinnstrukturierte Gesamtgestalt überführt werden. Das entspricht – wenn auch theoretisch anders fundiert – der rekonstruierten latenten Sinnstruktur des singulären Falles in der objektiven Hermeneutik.

Die Bedeutung des Einzelfalles (vgl. Bohnsack 2003, 139ff.) wird aber in der Dokumentarischen Methode zunehmend relativiert und durch die Betonung der schnelleren Verallgemeinerung in Form verschiedener Typologien abgelöst (vgl. auch Kramer 2018, 2020; Kramer u.a. 2009). In den Entwicklungen der letzten Jahre scheinen sich somit im Vorgehen der Dokumentarischen Methode die genuine und eigenständige Relevanz des Einzelfalles zu relativieren und eher schnelle typologische Verallgemeinerungen in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. auch Nohl 2013). Das zeigt sich in Formulierungen wie:

„Im Zuge einer stärkeren Orientierung an der komparativen Analyse und damit an generalisierungsfähigen Ergebnissen (...) ist die Fallbeschreibung (mit ihrer starken Bindung an den Einzelfall) in neueren Untersuchungen auf der Basis der dokumentarischen Methode zunehmend in den Hintergrund getreten zugunsten der Typenbildung.“ (Bohnsack 2003, 141)

Hier aber entsteht ein Problem: Denn wenn der Einzelfall einen geringeren eigenständigen Stellenwert in stärker an typologischen Verallgemeinerungen orientierten Varianten der Dokumentarischen Methode einnimmt, dann bleibt genau die Ausformulierung dieses ersten Abstraktionsschrittes und dessen Vermittlung zu den typologischen Generalisierungen im Hintergrund. Genau dieser Schritt aber ist hoch bedeutsam, weil nur darin augenscheinlich wird, was an Fallspezifischem bei diesen Generalisierungsschritten auf *der Strecke bleibt*. Als Konsequenz dieser Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode haben wir in Studien zum Schülerhabitus (vgl. Kramer u.a. 2009; Helsper u.a. 2018) daraus die Konsequenz gezogen, die Rekonstruktion des individuellen Schülerhabitus als Einzelfall beizubehalten (vgl. auch Kramer 2018).

2.4 Biographieanalyse

Die *Biographieanalyse* (vgl. Schütze 1983; 2006) basiert, wie die Objektive Hermeneutik, auf der sequenzanalytischen Rekonstruktion des Einzelfalles. Hier kommt also der Einzelfallrekonstruktion eine entscheidende Bedeutung zu und die biographische Analyse – in der die Prozesshaftigkeit des jeweiligen Lebenslaufs im Einzelfall herausgearbeitet wird – ist ein empirisches Ergebnis sui generis. Biographieanalytische Studien sind ohne die Darstellung ausgewählter biographischer Fälle als eines ersten zentralen Ergebnisschrittes nicht denkbar. Erst auf dieser Grundlage können dann – auch im kontrastiven Durchgang durch biographische Verläufe – übergreifende Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 2006) als Verallgemeinerungsschritt und typologische Ausdifferenzierung von Prozessstrukturen unterschieden werden: etwa die Verlaufskurve, das institutionelle Ablaufmuster oder das biographische Handlungsschema.

Die Rekonstruktion von einzelnen Biographien bildet auch die Grundlage für die Formulierung von Theorien mittlerer Reichweite, die für ein spezifisches gesellschaftliches Teilfeld oder eine soziale Gruppierung formuliert werden können. Das kann etwa an einer biographieanalytischen Studie zum Aufstieg von Schüler*innen aus der Hauptschule auf die gymnasiale Oberstufe verdeutlicht werden (vgl. Schneider 2018): Auf der Grundlage kontrastreicher biographischer Fallstudien zu Schüler*innen können in einem Theoriemodell die relevanten Prozessstrukturen des schulischen Aufstiegs auf die gymnasiale Oberstufe verdichtet werden. Dabei werden erstens die biographischen Voraussetzungen und Verläufe herausgearbeitet, die zu einem schulischen Aufstiegs muster führen und zweitens die Gefährdungspotenziale des Aufstiegs musters markiert, etwa in Form der Entstehung einer kollektiven Degradierungserfahrung und Stigmatisierung als *Hauptschüler* im Übergang in die Oberstufe. Damit liegt ein biographisch-theoretisches Prozessmodell des schulischen Aufstiegs vor. Dieses ist aber im Kern auf die biographischen Einzelfälle gestützt: ohne biographische Einzelfälle keine prozessuale Theorie des schulischen Aufstiegs.

2.5 Ethnographie

Die *Ethnographie* (vgl. Breidenstein u.a. 2013) weist dem konkret Situierten, dem Singulären eine entscheidende Bedeutung bei der Erhebung und Auswertung zu. Dichte Beschreibungen, die Sammlung von Szenen, Interakten, Praktiken und Artefakten im Feld von Bildung, Schule und Unterricht sind die Grundlage, auf der die ethnographische Analyse aufbaut. Das Singuläre und lokal Situierte hat damit einen zentralen Stellenwert innerhalb der Ethnographie. Geht es beim offenen Codieren eher um eine Überblicksperspektive über den gesamten Materialkorpus, so wendet sich die Fallanalyse dezidiert dem „Detail“ zu, das dem Korpus an „Daten“ entnommen wird (Breidenstein u.a. 2013, 139ff.). Kennzeichen der Ethnographie ist die „extreme Zuwendung zum Detail von Beobachtungen“, die „unter das Mikroskop zu legen“ sind (ebd., 142):

„Indem extensiv über einzelne Details der Beobachtung nachgedacht wird, werden diese gewissermaßen vergrößert und auf ihre Strukturiertheit hin untersucht. Man kann sich die Detailanalyse auch wie eine ‚Zeitlupe‘ vorstellen, in der Abläufe extrem verlangsamt werden und die Analyse jeden einzelnen Schritt konserviert.“ (Ebd.)

Wenn der Fall also durch die Auswahl eines Ausschnitts entsteht (zur Auswahl von „Fällen“ ebd., 140ff.), dann bleibt *die* Ethnographie – zumindest in spezifischen Varianten – nicht dabei stehen. Denn Fallanalysen setzen „am Exemplarischen an“ (ebd., 139), womit die Perspektive einer möglichen Verallgemeinerung verbunden ist: Der Fall ist

„nicht bloß ein Beispiel für oder von etwas, der Fallanalyse liegt vielmehr die Vermutung zugrunde, dass sich aus dem Partikularen immer auch Verallgemeinerbares erkennen lässt. Sie geht davon aus, dass das Allgemeine nur in Form des Konkreten existiert und es Arbeit am Fall bedarf, um herauszuarbeiten, welche allgemeinen Bedingungen, Strukturen, oder Konstellationen für den spezifischen Fall kennzeichnend sind. Diese Generalisierungen lassen sich wiederum vom Fall lösen und auf neue Fälle anwenden.“ (Ebd.)

Wenn ethnographische Fallanalysen zu Generalisierungen über die Arbeit am Fall vorstoßen wollen, dann erfolgt dies, je nach ethnographischer Variante, aber mit sehr unterschiedlichen Theoriebezügen und methodischen Anleihen:

„Sie orientieren sich u.a. am Codiervorgang der Grounded Theory, nutzen und variieren sequenzanalytische Verfahren oder haben einen Goffmanschen Blick auf das Geschehen.“ (Ebd.)

Vom Anspruch her nimmt die Ethnographie also die Vermittlung von Singulärem und Allgemeinem auf der Grundlage einer zentralen Bedeutung des singulären Falles zentral in den Blick.

2.6 Diskursanalyse

In der *Diskursanalyse* – eigentlich ist hier stringenter von einem Pool divergenter diskursanalytischer Forschungskonzepte zu sprechen – fällt es schwer, die Relevanz des Einzelfalles zu bestimmen. Das hängt damit zusammen, dass von quantitativen Auszählungen von Begrifflichkeiten in computerbasierten Korpusanalysen, über verschiedene Codierv Verfahren, wie sie etwa in der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) oder der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss 1998) vorliegen, bis hin zu sequentiell arbeitenden Sprach- und Interaktionsanalysen ein sehr breites Spektrum methodischer Zugänge vertreten ist (vgl. Feustel u.a. 2014; Wrana 2014). So fasst Angermüller das breite Spektrum diskursanalytischer Zugänge pointiert zusammen:

„Die Diskursanalyse ist keine Methode, sondern ein breites, interdisziplinäres Feld von Methoden, die die Produktion von Sinn als eine sozial gerahmte und situierte Praxis erforschen. Dabei kann die Diskursanalyse quantitative oder qualitative Ansätze bemühen oder beide kombinieren. (...) Quantitative Instrumente werden gewöhnlich für explorative Zwecke eingesetzt, d.h. für die Generierung von Hypothesen über den übergreifenden Diskurszusammenhang, die dann in qualitativen Mikroanalysen überprüft und präzisiert werden müssen. Quantifizierende Zugänge der Diskursanalyse haben mit großen Textsammlungen zu tun, wohingegen sich qualitative Ansätze auf kleinere, händisch überblickbare Ausschnitte konzentrieren, um fallspezifischen Logiken gerecht zu werden.“ (Angermüller 2014, 24f.)

Einerseits nähern sich also diskursanalytische Zugänge der quantitativen Logik an, in der der Einzelfall letztlich keine Relevanz hat. Der einzelne Text dient dann lediglich als Ausgangsbasis für die quantifizierende Analyse, in die er als *Rohmaterial* eingeht, ohne in seiner singulären Form Beachtung zu finden. Andererseits räumen andere Spielarten der Diskursanalyse dem Einzelfall einen zentralen Stellenwert ein, auf dessen Grundlage verallgemeinernde Schritte erfolgen (vgl. Schäfer 2011, 110ff.). Lediglich in derartigen Varianten der Diskursanalyse findet sich ein hoher Stellenwert des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung. Sicherlich stellt im Spektrum qualitativer Zugänge die Diskursanalyse den heterogensten Ansatz dar, in dem sich nahezu das gesamte Spektrum der Relevanz des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung abbildet.

2.7 Qualitative Inhaltsanalyse

In der *Qualitativen Inhaltsanalyse* – eher ein Randfall qualitativer Forschung – tritt der Einzelfall sehr stark in den Hintergrund. Zwar werden Einzelfälle erhoben – etwa in Form von Interviews (vgl. Mayring 2003) – aber diese werden nicht in einer sequenziellen Interpretationslogik als Einzelfall erschlossen. An deren Stelle treten Codierungen bzw. Kategorien, mittels derer der Fall aufgebrochen wird. Der Fall dient dann als *Steinbruch*, dem Codes und Kategorien entnommen bzw.

die an den Fall herangetragen werden. Die Interpretation erfolgt in einem ersten Schritt in Form der Streichung wenig Inhalt tragender Textbestandteile (z.B. ausschmückende Äußerungen) und deren Übersetzung auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatikalische Kurzform. Damit entsteht letztlich ein neuer Text, mit dem nun bezüglich der Codierungen und Kategorienbildung gearbeitet wird. Über verschiedene Generalisierungs- und Reduktionsschritte kommt es zur Zusammenfassung, Streichung und Integration verschiedener Passagen. Letztlich verschwindet der Fall in seiner Spezifik und wird in „Materialteile“ zerlegt (Mayring 2003, 43). Ergebnis ist schließlich ein übergreifendes Kategoriensystem. Er ist damit nur Datenträger und besitzt keinen eigenen Stellenwert im Erkenntnisprozess.

Wir finden also – soweit das Ergebnis dieser Systematisierung – selbst im Feld qualitativer Ansätze eine außerordentliche Breite des Stellenwertes und der Bedeutung des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung. Das ist wiederum hoch bedeutsam für die fallrekonstruktive, kasuistische Lehrer*innenbildung und ihren Versuch, in die methodisierte forschende Erschließung des singulären Sinns einzuführen.

3 Schluss: Einzelfall und Verallgemeinerung als Grundlage einer fallrekonstruktiven Lehrer*innenbildung

Um einer wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung *light* und der *Imagerie* des Praxisbezugs durch Fallarbeit zu entgehen (vgl. oben), sind zwei Konsequenzen zu ziehen: *Erstens* ist es unumgänglich, dass die universitäre Fallarbeit mit ausgewählten methodischen Ansätzen qualitativer Forschung erfolgt und auf dieser Grundlage in der vollen Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses Sinn erschließt. Dafür müssen diese Ansätze – sollen sie die reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie eröffnen – allerdings *zweitens* auch der Interpretation des singulären Falles eine zentrale Bedeutung geben. Ansätze, die schnell vom Einzelfall abstrahieren, die Einzelfälle als *Steinbruch* für die Herauslösung interessanter Aspekte verwenden oder dem Einzelfall keinen systematischen Stellenwert einräumen, eignen sich nicht für eine fallrekonstruktive Lehrer*innenbildung, weil sie nicht in die reflexive Handhabung der Subsumtions-Rekonstruktionsantinomie einführen können (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2020).

D.h. nicht, dass die Auseinandersetzung mit derartigen forschenden Zugängen nicht zur Herausbildung eines erkenntniskritischen-wissenschaftlichen Habitus beizutragen vermag, etwa im Sinne von „Metareflexivität als konstitutivem Merkmal von Professionalität“ (Cramer u.a. 2019, 402). So kann etwa diskursanalytisch eine Auseinandersetzung mit hegemonialen bildungspolitischen Diskursen

angestoßen werden, etwa eine Auseinandersetzung mit Elite, Exzellenz und Optimierung und deren Stellenwert in bildungspolitischen Diskursarenen (vgl. Peter 2014). Das ist aber etwas Anderes, als eine forschende Erkenntnisbildung und Rekonstruktion des Einzelfalls durchzuführen.

Von einer fallrekonstruktiven universitären Lehrer*innenbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn mit method(olog)ischen Ansätzen in die volle Riskanz der Erkenntnisbildung des Konkreten eingeführt wird, was auch die Erfahrung des Scheiterns impliziert. Damit ist aber eine fallrekonstruktive Lehrer*innenbildung nicht erschöpfend gefasst. Denn es geht ja um das Verhältnis von Konkretem und Allgemeinem, von Einzelfall und Generalisierung. Für den Prozess der Herausbildung eines forschenden, erkenntniskritischen Habitus – als Grundlage der ersten Professionalisierung (vgl. Helsper 2001) – ist nämlich nicht nur die Rekonstruktion des Einzelfalles bedeutsam. Ebenso bedeutsam ist die Erfahrung der Übersetzung des Einzelfalls in Verallgemeinerungen, etwa Typologien oder Theorien mittlerer Reichweite. Dafür bedarf es der Möglichkeit der Entgegenführung und des Gegenlesens des Singulären und seines *Schicksals* im Prozess generalisierender Erkenntnisbildung: Was – metaphorisch gesprochen – *verdampft* oder bleibt vom Einzelfall auf dem Weg der Generalisierung auf der Strecke? Ist der Bedeutungsgehalt des Singulären noch in einer sinn genetischen Typologie, in Strukturvarianten objektiven Sinns, in biographischen Prozessmodellen aufgehoben? Hier rückt das schwierige Übersetzungsverhältnis des Singulären in einen Typus, ein Muster oder eine theoretische Abstraktion in den Mittelpunkt; und infolgedessen die Frage, was bei Generalisierungsschritten verloren geht und wann Verallgemeinerungen angemessen oder unangemessen sind. Damit kommt auch in den Blick, dass etwa ein Typus eher ein Feld ist, ein Zentrum und eine Peripherie hat und sich mit anderen Typen tendenziell auch überlappen kann. Und dass Einzelfälle mehr oder weniger einem Typus entsprechen und auch *Zwischen-Fälle* bilden können. Nur wenn in einer fallrekonstruktiven Lehrer*innenbildung also durch die forschende Erschließung des singulären Sinnes hindurch auch die Frage der Verallgemeinerung in den Blick kommt, kann die damit einhergehende Gefahr, dem Konkreten und Singulären *Gewalt* anzutun, es in der Generalisierung zu verfehlen, auch zugänglich werden.

Was bedeutet dies für den fallrekonstruktiven Forschungsprozess konkret? In der fallrekonstruktiven Forschungspraxis ergeben sich auf dem Weg der Erhebung des Einzelfalles, über seine Aufbereitung, die Einzelfallrekonstruktion und (typologische) Generalisierungen Schrittfolgen, in denen der Fall erst hergestellt, eingeordnet und verallgemeinert wird.

In einer *ersten Schrittfolge* bedeutet dies: Was wird wie als Protokoll – also als Grundlage und Gegenstand der Interpretation – einer Ausdrucksgestalt des Sozialen erzeugt? Darin wird der Fall in einem ersten Schritt hergestellt. Damit ist die Erzeugung bzw. Konstruktion des Falls noch nicht abgeschlossen. Denn: Was

wird aus dem Protokoll ausgewählt, was bleibt eher unberücksichtigt? Es gibt also ein Selektionsproblem in der Erzeugung des Falles, der nie als *Totalität* zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis wird. Und: Wie wird der Fall aufbereitet? Was wird wie in eine Form gebracht? Ist das bei Dokumenten, etwa einem verschrifteten Schulprogramm, noch einfach, so ist dies bei der Protokollierung und Transkription unterrichtlicher Interaktionen weit schwieriger: Was wird wie transkribiert und was nicht? Bleibt es ausschließlich bei sprachlicher Kommunikation, werden Intonation, Pausen, Satzabbrüche festgehalten? Werden – im Fall von Filmdokumenten – Gestik und Mimik einbezogen? Erst in der Herstellung des Protokolls entsteht der Fall und in dessen Erzeugung ist zugleich eingelassen, was *draußen* bleibt.

Auf dieser Grundlage erfolgt dann in einer *zweiten Schrittfolge* die Sinnrekonstruktion des Einzelfalles. Das ist aber selbst ein kommunikativer, viele Interpretationsstunden umfassender Prozess, der aufbereitet werden muss und in dem erkenntnisrelevante von irrelevanten Deutungen und Lesarten getrennt werden. Die Erstellung einer Fallstudie bzw. einer Fallrekonstruktion – also das Ergebnis des Rekonstruktionsprozesses – ist eine strukturierende Zusammenfassung der Rekonstruktionsschritte, in der diese verdichtet und selektiert werden. Die Fallstudie bildet also den Erkenntnisgang der Rekonstruktion des Singulären nie eins zu eins ab, sondern stellt eine ergebnisbezogene systematisierende Verdichtung des Erkenntnisganges dar. Entscheidend ist hier, inwiefern die Fallstudie selbst noch einen Detaillierungsgrad besitzt, der einen Nachvollzug der Rekonstruktion der Fallstruktur erlaubt.⁴

Auf der Grundlage derartiger Fallstudien kommt es dann in einer *dritten Abfolge von Forschungsschritten* zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse. Dies kann in der Form erfolgen, dass die rekonstruierte Sinnstruktur des Einzelfalles zugleich als Typus des Allgemeinen erscheint (vgl. oben, den Typus der *Entgrenzung*). Zumeist aber werden auf der Grundlage verschiedener Fallstudien in einem systematischen Kontrastierungsprozess der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der erschlossenen Fälle unter der Perspektive zentraler Kontrastierungskriterien, unterschiedliche Strukturvarianten oder Typen herausgearbeitet. Hier werden zumeist einige Fälle, die zentrale Gemeinsamkeiten aufweisen, zu einem Typ zusammengefasst und wiederum von Fällen eines anderen Typs unterschieden, der sich davon bezüglich der Ausprägung der zentralen Vergleichskriterien wesentlich unterscheidet. Damit werden die Fälle auf eine andere Ebene transponiert: Sie werden hinsichtlich zentraler Gemeinsamkeiten zusammengefasst, die nie alle As-

⁴ Wenn dies in der Fallstudie selbst nicht möglich ist, wäre zumindest der Verweis auf die Transkripte bzw. auch auf Interpretationsprotokolle bedeutsam, die einen Zwischenschritt von der kommunikativen Interpretation zur Erstellung einer finalen Fallstudie bilden, um auf dieser Grundlage eine Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse der Fallstudie zu gewährleisten.

pekte des Einzelfalles umfassend berücksichtigen können. Damit aber entsteht die Frage, inwieweit diese Abstraktion vom Einzelfall diesem noch gerecht wird. Hier bleibt also erkenntniskritisch zu fragen, ob in der Abstraktion die Spezifik des Einzelfalles noch aufgehoben ist oder sich in diesem Abstraktionsschritt eher eine subsumtive Kategorisierung des Konkreten ergibt. Damit lässt sich die Herausbildung subsumtiver Kategorisierungen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess *beobachten* und zwar in einer zeitlichen Umkehrung: Kann auf der Ebene alltagspraktischen Handelns die *Anwendung* biographisch-sozialisatorisch erworbener subsumtiver Klassifikationen auf das Konkrete beobachtet werden – also wie das Singuläre und Konkrete subsummiert und klassifiziert wird – kann hier verfolgt werden, wie aus der Rekonstruktion des Konkreten allgemeine Kategorisierungen und Typisierungen entstehen und entwickelt werden. Damit kann in einer forschend-reflexiven Perspektive die Erzeugung derartiger Generalisierungen reflektiert und das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem einer Geltungsüberprüfung unterzogen werden. Damit kann die wissenschaftliche Erzeugung von verallgemeinernden Kategorisierungen zugänglich gemacht und auch eine Skepsis gegenüber der subsumtiven Verwendung wissenschaftlicher Kategorisierungen im Verhältnis zum Einzelfall und Konkreten grundgelegt werden.

Die Herausbildung eines erkenntniskritisch-forschenden Habitus und insbesondere einer fallrekonstruktiven Sinnerschließung benötigt also beides: die Erfahrung der Rekonstruktion des Singulären in seiner vollen Erkenntnisriskanz und die forschende Erfahrung der Möglichkeit der Transformation des Einzelfalles in eine generalisierte oder typologische Form. Das ist Gegenstand der ersten Professionalisierung im universitären Lehramtsstudium, das darin alles andere als *light* wäre.

Das ist für die Frage der Lehrer*innenprofessionalisierung insgesamt hoch bedeutsam: Denn dieses Spannungsmoment in der Herausbildung eines Forschungshabitus kehrt inmitten der zweiten Professionalisierung wieder, nämlich in der Herausbildung eines erfahrungs- und praxisbasierten Könnens als Spannung von Rekonstruktion und Subsumtion (vgl. Oevermann 1996; Schütze 1996; Helsper 2016). Denn Lehrkräfte kommen einerseits nicht ohne subsumtive Zuordnungen in ihrem hoch komplexen Unterrichtsalltag aus. Sie müssen aber über die Möglichkeit verfügen, das Konkrete verstehend zu erschließen und ihre subsumtiven Einordnungen (selbst-)kritisch zu reflektieren. Wenn Lehramtsstudierende im Durchgang von der Rekonstruktion des Einzelfalles hin zu Verallgemeinerungen im handlungsentlasteten Kontext universitärer Forschungszugänge die für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalles in Typen, Muster und Verallgemeinerungen in seiner Riskanz erfahren haben, kann ein reflexives Verhältnis im Umgang mit dem Singulären in Beziehung zu Klassifizierungen und Typisierungen entstehen.

So werden in der oben skizzierten Schrittfolge eines fallrekonstruktiven Forschungsprozesses drei zentrale bildende Erfahrungen – immer nur als Möglich-

keitsraum professioneller Bildung, nie als Gewissheit! – eröffnet: In der *Herstellung* des Falles wird deutlich, wie der Fall als Ergebnis selektiver Prozesse entsteht, was in den Blick kommt und was nicht. Das sensibilisiert für selektive Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Entscheidungsprozesse, die immer nur selektiv erzeugte Seiten des Sozialen ins Licht treten lassen, während andere im Schatten bleiben. Das könnte vor einem objektiv-identifizierenden Blick schützen. Die zweite Abfolge der Forschungsschritte, die interpretative, kommunikative Rekonstruktion des Einzelfalles selbst, kann in die offene und multiperspektivische Rekonstruktion des Konkreten einführen, die immer nur als Prozess widerstreitender und auf Geltungsüberprüfung setzender Konkurrenz von Lesarten zu haben ist. Und die dritte Schrittfolge der abstrahierenden Verallgemeinerung bzw. Typenbildung kann in die Riskanz der Erzeugung verallgemeinerter Klassifikationen und die darin implizierte Gefahr der subsumtiven Zurichtung des Einzelfalles einführen, in das, was bei verallgemeinernden Klassifikationen am Besonderen *verdampft*.

Hier sehe ich nun durchaus – selbst in Ansätzen, die dem Einzelfall einen hohen Stellenwert für die Erkenntnisbildung beimessen – im Feld der qualitativen Erkenntnisbildung vom Fall zur Generalisierung problematische Entwicklungen. Sie weisen in die Richtung, das Besondere, das Singuläre letztlich den Einzelfall in den Hintergrund treten zu lassen. Ich nenne nur einige Tendenzen:

- starke Fallverdichtungen, die kaum noch Nachvollziehbarkeit erlauben;
- die Reduktion auf möglichst wenige Fälle;
- ein gänzlicher Verzicht auf Einzelfälle;
- die Dominanz von Typen- und Musterbildung, die im Zentrum steht oder
- eine möglichst schnelle Typen- und Theoriebildung.

Es ist zu befürchten, dass eine qualitative Forschung, die den Einzelfall zunehmend randständig behandelt und ihr Eigentliches in Verallgemeinerungen sieht, einem klassifizierenden Verständnis einer subsumtiven Unterwerfung des Einzelfalles Vorschub leisten könnte und die skizzierte Dialektik der Erschließung des Konkreten und dessen Überführung in Verallgemeinerungen abblendet. Das würde eine sinnrekonstruktive Lehrer*innenbildung nicht unerheblich gefährden.

Bin ich damit jetzt am Ende doch bei impliziten Wirkungshoffnungen angekommen? Vielleicht – aber dann im Wissen um das Ungewisse und eher in einer *Hard-core-Version* des forschenden Studiums. Dass damit aber alles Andere als Gewissheit besteht, dass dies zur Bildung eines forschend-erkenntniskritischen Habitus führt und es noch weniger Gewissheit gibt, ob dies für die zweite erfahrungsbasierte Professionalisierung im schulischen Praxisfeld umfassende Bedeutung gewinnen kann, das wurde bereits angemerkt. Ohne die wissenschaftliche Erkenntnis- und Forschungsarbeit an der schwierigen Erschließung des Einzelfalles und seiner Ver-

schränkung mit Verallgemeinerungen im universitären Professionalisierungsfeld entfällt aber die Öffnung eines professionalisierenden Möglichkeitsraums im Umgang mit der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion, die für professionelles (Lehrer*innen-)Handeln zentral und deren reflexive Handhabung ein professionelles Erfordernis ist.

Literaturverzeichnis

- Angermüller, J. (2014): Einleitung: Diskursforschung als Theorie und Analyse Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: J. Angermüller, J. Nonhoff, M.E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, 16-39.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, H. Nentwig-Gesemann & A.M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 241-270.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.): Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27. Wiesbaden: Springer VS, 3-55.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahnmann, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 401-424.
- Ecarius, J. & Schäffer, B. (2020): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Feustel, R., Keller, R., Schrage, D., Wedl, J., Wrana, D. & van Dijk, S. (2014): Zur methodologischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, 482-507.
- Funcke, D. & Loer, T. (2019): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.: Hans Huber.
- Gruschka, A. (2013): ‚Empirische Bildungsforschung‘ am Ausgang ihrer Epoche? In: Profil, Juni, 1-7.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerbildung 1 (3), 7-16.
- Helsper, W. (2016): Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster u.a.: Waxmann, 103-127.
- Helsper, W. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2020): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1978): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Fischer.

- Kramer, R.-T. (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 243-269.
- Kramer, R.-T. (2020): Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik – Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In: J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen u.a.: Barbara Budrich, 89-105.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziem, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 97-123.
- Mau, S. (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nohl, A.M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Overmann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 58-156.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Peter, T. (2014): *Genealogie der Exzellenz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ringel, L. & Werron, T. (2019): *Rankings – Soziologische Fallstudien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, A. (2011): *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Schneider, E. (2018): *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* (3), 283-293.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 183-276.
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 205-239.
- Vormbusch, U. (2012): *Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2016): Kasuistik als Imagerie. Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 293-313.
- Wrana, D. (2014): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen*. Bielefeld: Transcript, 617-628.